

Blell, Gabriele

## **Hyperfictions im Spiegel der Entwicklung narrativer Kompetenz. Eine Untersuchung bei Lehramtsstudierenden für das Fach Englisch**

*Carstensen, Doris [Hrsg.]; Barrios, Beate [Hrsg.]: Campus 2004. Kommen die digitalen Medien an den Hochschulen in die Jahre? Münster u. a. : Waxmann 2004, S. 24-35. - (Medien in der Wissenschaft; 29)*



Quellenangabe/ Reference:

Blell, Gabriele: Hyperfictions im Spiegel der Entwicklung narrativer Kompetenz. Eine Untersuchung bei Lehramtsstudierenden für das Fach Englisch - In: Carstensen, Doris [Hrsg.]; Barrios, Beate [Hrsg.]: Campus 2004. Kommen die digitalen Medien an den Hochschulen in die Jahre? Münster u. a. : Waxmann 2004, S. 24-35 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-112622 - DOI: 10.25656/01:11262

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-112622>

<https://doi.org/10.25656/01:11262>

in Kooperation mit / in cooperation with:



**WAXMANN**  
[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)

<http://www.waxmann.com>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

Doris Carstensen  
Beate Barrios (Hrsg.)

# Campus 2004



**Kommen die digitalen Medien  
an den Hochschulen in die Jahre?**

Doris Carstensen, Beate Barrios (Hrsg.)

# Campus 2004

Kommen die digitalen Medien  
an den Hochschulen in die Jahre?



Waxmann Münster / New York  
München / Berlin

**Bibliografische Informationen Der Deutschen Bibliothek**

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

**Medien in der Wissenschaft, Band 29**

Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft e.V.

ISSN 1434-3436

ISBN 3-8309-1417-2

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2004

<http://www.waxmann.com>

E-Mail: [info@waxmann.com](mailto:info@waxmann.com)

Umschlaggestaltung: Pleßmann Kommunikationsdesign, Ascheberg

Titelbild: Wolfgang Hummer

Satz: Stoddart Satz und Layout Service, Münster

Druck: Runge GmbH, Cloppenburg

gedruckt auf alterungsbeständigem Papier, DIN 6738

Alle Rechte vorbehalten

Printed in Germany

# Inhalt

*Doris Carstensen, Beate Barrios*

Campus 2004: Kommen die digitalen Medien  
an den Hochschulen in die Jahre? ..... 9

*Georg Droschl*

Wertvolles Wissen..... 13

## Erforschtes Lernen

*Friedrich W. Hesse*

Eine kognitionspsychologische Analyse aktiven Lernens mit Neuen Medien... 15

*Gabriele Blell*

*Hyperfictions* im Spiegel der Entwicklung narrativer Kompetenz: eine  
Untersuchung bei Lehramtsstudierenden für das Fach Englisch..... 24

*Amelie Duckwitz, Monika Leuenhagen*

Usability und E-Learning – Rezeptionsforschung für die Praxis ..... 36

*Heinz Lothar Grob, Frank Bensberg, Lofi Dewanto, Ingo Düppe*

Controlling von Learning Management-Systemen –  
ein kennzahlenorientierter Ansatz..... 46

*Hermann Körndle, Susanne Narciss, Antje Proske*

Konstruktion interaktiver Lernaufgaben für die universitäre Lehre ..... 57

*Johanna Künzel, Viola Hämmer*

Psyche Multimedial: ein Ansatz zur Vermittlung von Wissen  
über emotionale und motivationale Prozesse..... 68

*Karin Schweizer, Bernd Weidenmann, Manuela Paechter*

Mangelnde Kohärenz beim Lernen in Gruppen: ein zentrales  
Problem für den Einsatz von netzbasierten Lernumgebungen ..... 78

*Burkhard Vollmers, Robert Gücker*

Der lange Weg vom Text zum Bildschirm.  
Didaktische Transformation im E-Learning am  
Beispiel des Themas Statistik ..... 89

*Günter Wageneder, Christoph Burmann, Tanja Jadin, Stephan Schwan*

Strategien der formativen Evaluation virtueller Lehre  
– Erfahrungen aus dem Projekt eBuKo-Lab ..... 100

*Isabel Zorn, Heike Wiesner, Heidi Schelhowe, Barbara Baier, Ida Ebkes*  
Good Practice für die gendergerechte Gestaltung digitaler Lernmodule..... 112

## **Didaktische Szenarien**

*Sigrid Schmitz*  
E-Learning für alle? Wie lässt sich Diversität in Technik umsetzen? ..... 123

*Rolf Schulmeister*  
Diversität von Studierenden und die Konsequenzen für E-Learning ..... 133

*Gilbert Ahamer*  
Rules of the new web-supported negotiation game “SurfingGlobalChange”.  
Game for your mark!..... 145

*Gilbert Ahamer*  
Experiences during three generations of web based learning.  
Six years of web based communication ..... 157

*Klaus Brökel, Jana Hadler*  
ProTeachNet.  
Digitale Medien und verteilte Produktentwicklung in der Lehre ..... 170

*Markus Dresel, Albert Ziegler*  
Notebookeinsatz beim selbstgesteuerten Lernen: Mehrwert für Motivation,  
Lernklima und Qualität des Lernens? ..... 181

*Gerhard Furtmüller*  
Komplexitätsgrade von Problemstellungen in der Studieneingangsphase ..... 192

*Viola Hämmer, Johanna Künzel*  
Simulationsbasiertes Problemlösetraining ..... 202

*Michael Henninger, Christine Hörmann*  
Virtualisierung der Schulpraxis an der Pädagogischen  
Hochschule Weingarten ..... 214

*Antje Proske, Hermann Körndle, Ulrike Pospiech*  
Wissenschaftliches Schreiben üben mit digitalen Medien..... 225

*Christoph Rensing, Horst G. Klein*  
EuroCom online – interaktive Online-Lernmodule zum Erwerb  
rezeptiver Sprachkenntnisse in den romanischen Sprachen ..... 235

*Guillaume Schiltz, Andreas Langlotz*  
Zum Potential von E-Learning in den Geisteswissenschaften..... 245

<i>Wolfgang Semar</i> Entwicklung eines Anreizsystems zur Unterstützung kollaborativ verteilter Formen der Aneignung und Produktion von Wissen in der Ausbildung .....	255
<i>Susanne Snajdar, Gerd Kaiser, Berthold Rzany, Trong-Nghia Nguyen-Dobinsky</i> Hochschulausbildung versus Lernen für das Leben. Mehr Kompetenzen durch ubiquitäres Bedside-Teaching mit Notebook und WLAN.....	265
<i>Julia Sonnberger, Aleksander Binemann-Zdanowicz</i> KOPRA – ein adaptives Lehr-Lernsystem für kooperatives Lernen .....	274
<i>Thomas Sporer</i> Knowledgebay – Lernspiel für digitale Medien in der Hochschullehre .....	286
<i>Friedrich Sporis</i> Der Einsatz digitaler Medien in stark standardisierten Lehrveranstaltungen. Ein empirischer Bericht aus dem Bereich Rechnungswesen .....	298
 <b><i>Die 5%-Hürde</i></b>	
<i>Peter Baumgartner</i> Didaktik und Reusable Learning Objects (RLOs) .....	309
<i>Doris Carstensen, Alexandra Sindler</i> Strategieentwicklung aus der Perspektive der Mediendidaktik. Zusammenhänge in der Organisation erkennen, schaffen und verändern .....	326
<i>Peter F. Elzer</i> Ein integriertes Lehrkonzept mit elektronischen Medien .....	339
<i>Michael Endemann, Bernd Kurowski, Christiane Kurowski</i> Verstetigung und Verbreitung von E-Learning im Verbundstudium. Onlinebefragung als Promotor und Instrument zur Einbeziehung der Lehrenden bei der Entwicklung und Umsetzung.....	349
<i>Beate Engelbrecht</i> IWF-Mediathek geht in den Hochschulen online .....	362
<i>Steffi Engert, Frank von Danwitz, Birgit Hennecke, Olaf A. Schulte, Oliver Traxel</i> Erfolgreiche neue Wege in der Verankerung digitaler Medien in der Hochschullehre. Schlussfolgerungen für Strategien der Nachhaltigkeit .....	375

<i>Gudrun Görlitz, Stefan Müller</i> Nachhaltiger Einsatz von Online-Lernmaterialien an der Technischen Fachhochschule Berlin .....	388
<i>Urs Gröbriel, Armin Seiler, Andreas Blindow</i> Marketing via WWW – Reorganisation unter Einbeziehung neuer Lerntechnologien.....	397
<i>Marc Kretschmer</i> Infrastrukturen für das E-Learning im Hochschulsektor .....	407
<i>Birgit Oelker, Herbert Asselmeyer, Stephan Wolff</i> Routine in der wissenschaftlichen Weiterbildung?! E-Learning im Master-Studiengang Organization Studies .....	416
<i>Ulrike Rinn, Katja Bett</i> Revolutioniert das „E“ die Lernszenarien an deutschen Hochschulen? Eine empirische Studie im Rahmen des Bundesförderprogramms „Neue Medien in der Bildung“ .....	428
<i>Alexander Roth, Michael Scholz, Leena Suhl</i> Webbasiertes Lehrveranstaltungsmanagement. Effizienzsteigerung durch horizontale Integration von Lehr-/Lerntechnologien.....	438
<i>Robert Stein, Heike Przybilla</i> Netzgestützter Wissenserwerb und Multimedia im Bauingenieurwesen. Die Lehr-, Lern- und Arbeitsplattform UNITRACC .....	450
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren .....	462



# ***Hyperfictions* im Spiegel der Entwicklung narrativer Kompetenz: eine Untersuchung bei Lehramtsstudierenden für das Fach Englisch**

## **Abstract**

Ausgehend von Ergebnissen einer 2002 durchgeführten Stichprobenuntersuchung zum Rezeptionsverhalten im Umgang mit digitaler Literatur (*Hyperfictions*) bei Lehramtsstudierenden für das Fach Englisch wird in der vorliegenden Studie die Problematik weiter entwickelt.

Es wird gefragt, inwieweit sich durch eine intensive Beschäftigung mit Fragen traditionellen und postmodernen Erzählens (Seminar als Interventionsinstrument) das Leseverhalten und der Umgang mit dieser Textsorte positiv verändert und in Ansätzen ein Beitrag zur Entwicklung (rezeptiver und produktiver) narrativer Kompetenz als „Schlüsselkompetenz“ geleistet werden kann. Genretheoretische und -pädagogische Grundannahmen liefern dabei das theoretische und didaktische Konzept. Die aus den theoretischen Annahmen hergeleiteten Fragestellungen werden in einer empirischen Studie zur Text-Leser Interaktion untersucht (Fragebogen, *LogFile*-Analyse, *Pop-Up*-Windows), ausgewertet und kritisch auf Schlussfolgerungen überprüft.

## **1 Einleitung: Problemstellung**

Von Studierenden wird allgemein erwartet, dass sie ausgiebig lesen. Dieser Anspruch wird für ein Studium der Geisteswissenschaften oder der Fremdsprachen, wie der Romanistik oder der Anglistik, umso notwendiger, will man den Fachgegenstand in seiner (fremd-)sprachlichen und (fremd-)kulturellen Andersartigkeit und Aktualität erfassen und verstehen. Literarische Texte spielen dabei nach wie vor eine wichtige Rolle, und das nicht nur in den Literaturwissenschaften. Gelesen wird aber häufig gern das, was schon immer gelesen wurde. So lesen ca. 50% einer von uns befragten Gruppe von Lehramtsstudierenden für das Fach Englisch an Gymnasien an der Universität Hannover (also durchaus trainierte LeserInnen – Wertung nach Selbsteinschätzung) auch heute noch ambitioniert Romane im traditionell linear-strukturierten Erzählgestus, genauso Kurzgeschichten (29,4%). Das Lesen postmoderner Texte dagegen (im Sinne experimentell-ästhetisierender Texte) – man denke an die Schaffung und Weiterentwicklung von Strukturen ohne

Zentrum (Derrida), die Darstellung von Vielstimmigkeiten erzählperspektivischer Art (Bakhtin) sowie die Übernahme der Autorschaft durch den Leser (Barthes) – bewegt sich auf der Beliebtheitsskala zwischen teils/teils (35,3%), eher ungern (29,4%) und ungern (17,6%), wenn sie überhaupt gelesen werden. Ca.  $\frac{3}{4}$  der befragten Studierenden lesen diese selten bis gar nicht. *Hyperfictions*<sup>1</sup> schließlich, eine Form digitaler Literatur und ein von den Autoren dieser Texte erhofftes ideales Genre für experimentelle Weiterentwicklungen postmodernen Erzählens, sind nahezu der Hälfte unbekannt bzw. bleiben ihnen fremd (Pb3: *„Ich überfliege, nehme nicht richtig auf und mir fehlt der Bezug zum Text, er bleibt mir fremd, entfernt.“*). Eine erste Stichprobenuntersuchung zum Rezeptionsverhalten mit dieser Textsorte (2002) hatte erhebliche Probleme beim Umgang mit diesem (zumindest an deutschen Bildungseinrichtungen) noch relativ neuen Genre ergeben:

- Zum Beispiel reflektierten die Lese Probleme strukturelle Besonderheiten der Hyperfiktionen (Schwierigkeiten bei der Rezeption räumlicher, zeitlicher und visueller Aspekte).
- Das Rezeptionsverhalten wies vielfach auf kognitive Defizite (Memorierungsvermögen) der Probanden hin (Blell, 2004, im Druck).

In der vorliegenden Studie sollen die Untersuchungen zum Rezeptionsverhalten mit Hilfe eines erweiterten Instrumentariums retrospektiver Verfahren fortgesetzt und vertieft werden. Es wird gefragt, inwieweit sich durch eine intensive Beschäftigung mit Fragen traditionellen und postmodernen Erzählens, insbesondere auf der Grundlage genretheoretischer und -praktischer Erkenntnisse (Seminarreihe als Interventionsinstrument), das Leseverhalten und der Umgang mit dieser Textsorte positiv verändert. Gleichzeitig ist es Ziel zu erkunden, inwieweit die Arbeit mit Hyperfiktionen in Ansätzen einen Beitrag zur Entwicklung (rezeptiver und produktiver) narrativer Kompetenz – als eine der Schlüsselkompetenzen im modernen (Fremd-)Sprachenunterricht – leisten kann.

---

1 Bezug genommen werden soll hier auf den relativ weit greifenden Definitionsversuch von Simanowski, der unter digitaler Literatur „künstlerische Ausdrucksformen“ versteht, „die der digitalen Medien als Existenzgrundlage bedürfen, weil sie sich durch mindestens eines der ... angeführten Merkmale auszeichnen“: Kombinatorik, Interaktivität, Intermedialität, Inszenierung (Simanowski 2000, 4f.). Parallel werden auch die Termini *Hyperfiction*, Netzliteratur und Hypertext verwendet, ohne hier auf Begriffsdifferenzierungen einzugehen.

## 2 Pilotuntersuchung

### 2.1 Theoriebildung und Konzepte: Genretheoretische und -pädagogische Grundannahmen

Obwohl der Begriff des Genre als Klassifikationsbegriff heute eine durchaus kontroverse Diskussion erfährt, birgt er in seiner historischen Existenz eine Schlüsselfunktion für unsere Fragestellung. Interessant sind vergleichsweise strukturalistische Auffassungen, die Genre als ein System von konstitutiven Konventionen und Kodierungen auffassen, als „codification of discursive properties“, wie Todorov schon 1976 schreibt (Todorov, 1976, S. 162), und damit gleichsam Autor- und Leserperspektive mitdenken. Genres „exist as an institution that they function as ‚horizons of expectation‘ for readers, and as ‚models of writing‘ for authors.“ (Todorov, 1976, S. 163). Ähnlich wie sich Autoren funktional im Rahmen eines existierenden (und durch zentrale gesellschaftliche Ideologien gesteuerten) Genresystems bewegen und artikulieren (ohne immer im Einklang damit zu sein), entfalten sich die Rezeptionsgewohnheiten der Leser innerhalb dieses Systems, beeinflusst durch Schule, Literaturkritik, Distributionsmechanismen oder auch nur vom Hören-Sagen. Nur durch ein solches Genresystem wird Kommunikation erst möglich. Für den Leser verbinden sich so mit dem Lesen eines Textes Erwartungen, die entweder befriedigt oder konterkariert werden. (vgl. auch Swales, 1990, S. 37) Ästhetische Besonderheiten und Neuerungen werden erst dann befriedigend erkennbar und mit Genuss nachvollziehbar, wenn Bezugspunkte bezüglich bereits bekannter Genreeigenschaften entdeckt werden und dort angeknüpft werden kann.

Genretheoretische Grundannahmen waren Inhalt und gleichsam auch didaktisches Herangehen meines im Sommersemester 2003 durchgeführten fachdidaktischen Hauptseminars zum Thema: *Fiction, Postmodern Fiction and Hyperfiction*. Ein solcher genre-basierter pädagogischer Ansatz findet in letzter Zeit auch in amerikanischen Überlegungen zu einer „Hypertext Pädagogik“ zunehmend Beachtung. „[G]enres are the familiar places we go to create intelligible communicative action with each other and [are] the guideposts we use to explore the unfamiliar.“ (Bazerman, 1997, S. 19; vgl. Brooks, 2002). Das Seminar sollte demzufolge eine doppelte Funktion erfüllen. Zum einen diente es dazu, die Studierenden mit der Textsorte *Hyperfiction* bekannt zu machen, grundlegende Erkenntnisse der spezifischen Ästhetik dieses Genres zu vermitteln, veränderte Rezeptionsprozesse aus lesetheoretischer Sicht zu beleuchten (basierend auf konstruktivistischen und rezeptionsästhetischen Grundannahmen) sowie – als Lehramtsstudierende – über didaktische Potenziale nachzudenken. Besonderes Augenmerk wurde dabei darauf gelegt, dass die Studierenden die Genese dieses Genres erkennen, um über Bekanntes (Formen traditionellen Erzählens) leichter auf Unbekanntes (Formen des Erzählens in *Hyperfictions*) zu schließen. Zum anderen

sollten Daten zum Rezeptionsverhalten erhoben werden. Gleichzeitig interessierte die Frage, inwieweit sich die jungen Erwachsenen auch auf ein *Hyperfiction*-Schreibexperiment einlassen, das Leubner als „geradezu idealtypisch geeignet für literarische Schreibunternehmungen“ ansieht. (Leubner, 2001, S. 54; auch Müller-Hartmann, 2003, S. 32). *Authoring* (*processing* und *production*) wird auch von Hallet als die intensivste Form des (Hyper-)Textverstehens gesehen, die unser didaktisches Konzept des bisherigen Umgangs mit Texten erweitern und verändern wird (vgl. Hallet, 2004, S. 11). Toolans Fragestellung wurde so gewissermaßen auch zu unserer Leitfrage: „How does reading narrative relate to the writing of narrative“ (Toolan 2001, S. 180). Damit verbunden sollten Überlegungen angestellt werden hinsichtlich der Entwicklung von *narrative skills* bzw. „narrativer Kompetenz“ im Hochschul- und Schulunterricht im Fach Englisch. Gemeint ist die Fähigkeit, „gute, klar strukturierte und dennoch komplexe Geschichten (auch nicht-sequentieller Art – G.B.) zu erzählen“ (Nünning & Nünning, 2003, S. 7), eine Fähigkeit, die Nünning & Nünning „in einer Gesellschaft, in der es von jedem (Medien-)Ereignis ... eine unüberschaubare Vielzahl von medial inszenierten Geschichten gibt, inzwischen durchaus zu den Schlüsselkompetenzen“ zählen (ebenda, S. 9), und das nicht nur in traditioneller Art und Weise.

## **Erkenntnisinteresse und forschungsleitende Fragestellungen**

Aus den theoretischen Annahmen und Fragestellungen ergaben sich folgende Fragestellungen für die empirische Untersuchung:

- Wie nehmen Studierende ihr Leseverhalten beim Umgang mit literarischen Texten und insbesondere mit digitaler Netzliteratur wahr?
- Welches Leseverhalten lässt sich mit Hilfe der Reflexionen der Studierenden rekonstruieren?
- Inwieweit kann das Seminar (als Interventionsinstrument) zu verbesserten Lesestrategien im Umgang mit digitaler Netzliteratur sowie zu kritischeren Betrachtungsweisen führen?
- Inwieweit hat die Produktion eines eigenen hyperfiktionalen Texts positiven Einfluss auf den kritisch-rezeptiven Umgang mit dieser Textsorte?

## **2.2 Untersuchungsdesign**

Eine Studie, die das Ziel verfolgt, das Rezeptionsverhalten zu erkunden, ist auf introspektive Verfahren angewiesen. Um „reale“ Text-Leser Interaktionen zu erfassen, ist ein mehrdimensionales Untersuchungsdesign unumgänglich, das zumindest in Ansätzen versucht, die eigentlich unbeobachtbaren Prozesse, „high inference behaviours“, wie sie Nunan nennt (Nunan, 1992, S. 60), zu dokumentieren. Die Datensätze wurden aus 18 Fallbeispielen gewonnen, durch mehrere

Untersuchende inspiziert, analysiert und unabhängig voneinander gedeutet. Darüber hinaus wurden speziell für unsere Untersuchungszwecke Online-Programme für die Analyse der qualitativen Daten geschrieben: *LogFile*-Analyse (als nicht-reaktives Verfahren; vgl. Batinic, 2001, S. 7) und *Pop-Up*-Windows (als reaktives Verfahren). Folgende Instrumente wurden zur Datenerhebung und –auswertung herangezogen:

- Fragebogen zur einführenden, begleitenden und retrospektiven Datengewinnung (Zentrum der Datenelizitierung, FB1-FB6),
- Interventionsinstrument: Seminar „*Fiction, Postmodern Fiction and Hyperfiction in School and Universities*“ (siehe oben),
- *LogFile*-Analyse zur Auswertung realer, bewusst vollzogener Lesehandlungsentscheidungen (Analyse von *User-tracks*),
- *Pop-Up*-Windows (Methode des lauten Denkens) zur Ergänzung der Untersuchung des realen Leseprozesses,
- digitale Hyperfiktionen als kreative studentische Textprodukte (*1st Page 2000*).

Die folgende Tabelle zeigt den Einsatz der Instrumente bezogen auf die rezipierten Texte.

Text	<i>LogFile</i>	<i>Pop-Up</i> - Windows	Fragebogen (digital)
Fragebogen zu Beginn des Semesters als Bestandsaufnahme			FB 1
Gebrüder Grimm: <i>Little Red Riding Hood</i> (nicht digital)			FB 2
Robert Coover: <i>The Door: A Prologue of Sorts</i> (nicht digitale postmoderne Adaption des Rotkäppchenmotivs)			FB 3
Nick Montfort: <i>The Girl &amp; the Wolf</i> (digitale Adaption des Rotkäppchenmotivs)	X	X	FB 4
Ben Zotto: <i>One O’Clock at the Colosseum</i> (Hyperfiction) Wahlweise zu lesen.	X	X	FB 5
Philip Tan: <i>Doorboards</i> (Hyperfiction) Wahlweise zu lesen.	X	X	FB 5
Abschließende Reflexion zu Semesterende sowie nach der Produktion eigener Hyperfiktionen			FB 6

Tab. 1: Instrumenteneinsatz

## 3 Auswertung und Interpretation

### 3.1 Rezeptionsverhalten

#### 3.1.1 Allgemeines Leseverhalten – „backwash effect“

Nach drei Monaten hat sich das Lesevergnügen der Studierenden an digitaler Literatur um erstaunliche 30% erhöht. Zwei Drittel bestätigen darüber hinaus eine Art „*backwash effect*“ für einen motivierteren Umgang mit bereits bekannten Textgenres – sowohl mit den traditionell erzählten Fiktionen als vor allem auch mit postmodernen literarischen Texten, einer Textsorte, der sie vorher eher skeptisch gegenüber standen (vgl. 1).

Durch die genretheoretische und auch genrepädagogisch-orientierte rezeptive und produktive Beschäftigung mit *Hyperfictions* haben sich die Studierenden nicht nur eine für sie neue narrative Erzählform erschlossen, sondern dokumentieren gleichzeitig ein geschärftes kritisches Urteilsvermögen bezüglich der Ästhetik der einzelnen Texte. Was den Einfluss der Lektüre von Hyperfiktionen auf die Leseleistung im Umgang mit grundlegenden linearen erzählerischen Verfahren betrifft, ist sogar eine noch positivere Wahrnehmung durch die Studierenden nachweisbar.

#### 3.1.2 Genres als „guideposts“

Der umgekehrte Effekt jedoch, entsprechend der oben aufgestellten These, bekannte Genres als „*guideposts*“ wahrzunehmen und zu nutzen, „to explore the unfamiliar“, wie Bazermann schreibt (Bazermann, 1997, S. 19), bewegte sich generell zwar auch im positiv bewerteten Bereich, jedoch muss dieses Ergebnis differenzierter gesehen werden.

Für 64,3% der Studierenden haben entsprechende Genrekenntnisse durchaus einen positiven und unterstützenden Effekt bei der Rezeption (z.B. *Prologue*). Wenig hilfreich erschien dagegen z.B. die aufgebaute Genresensibilisierung für die Rezeption von *Doorboards*, einer digitalen Geschichte, die sich zum einen durch einen überaus verzweigten Netzcharakter auszeichnet<sup>2</sup> und zum anderen vorrangig durch ihre graphische Oberfläche gesteuert wird (*calendar, card, hall, lounge, logclip, news, petition, sticker, etc.*).

---

2 Die Struktur entspricht einem Labyrinth, bestehend aus mehreren Pfaden, die vor und zurück begehbar sind; mehrere Entscheidungsmöglichkeiten, Kreisläufe und Wiederholungen sind möglich; narrative Kohärenz ist nur in einzelnen Pfaden gegeben (Suter 2001, S. 9).

**Genres als *guideposts* : Hat Dir Deine Kenntnis  
über Genres und Erzählweisen geholfen, den Text  
zu rezipieren?**

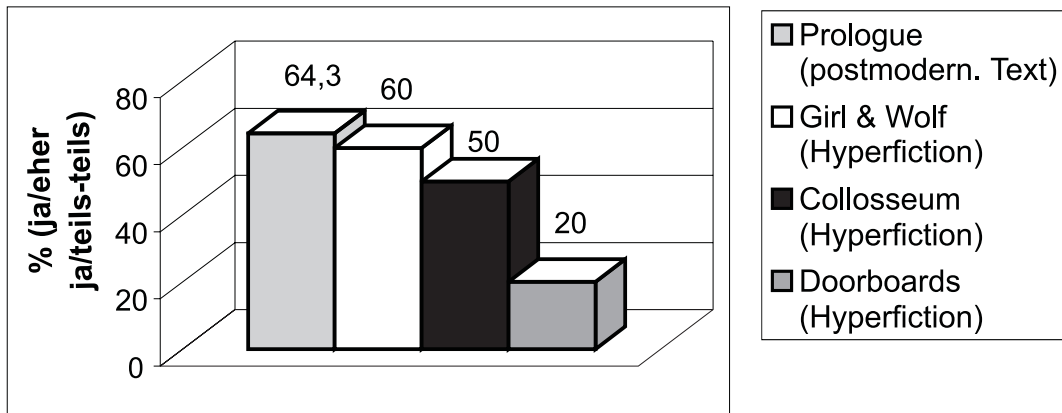


Abb. 1: Diagramm: Genres als guideposts

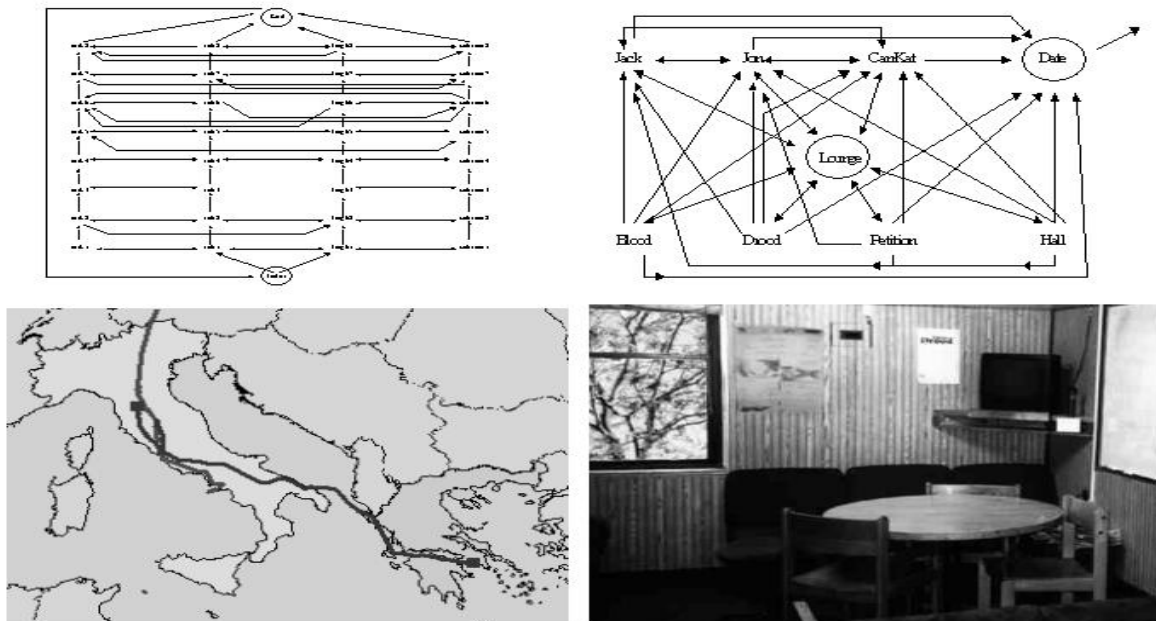


Abb. 2: Strukturen in Colosseum (eher text-strukturiert) und Doorboards (eher grafisch-strukturiert)

### 3.1.3 Grafische Oberfläche: Lese- und Navigationsverhalten

Probleme treten bei der Rezeption von *Hyperfictions* zunehmend dann auf, wenn die grafisch-visuelle Oberfläche vom Leser nicht nur ergänzend illustrative, sondern auch gleichberechtigt sinngebende Verknüpfungs- und Verstehensleistungen erfordern. Problematisch scheint dabei auch, dass in nicht-linearen Hypertexten, die vordergründig durch Bilder und Grafiken strukturiert sind, dort ebenfalls vorhandene verbale Textteile im Rezeptionsprozess meist sogar ignoriert werden. Man liest sie gar nicht (nachweisbar durch *LogFile*-Analyse). Interessant ist jedoch darüber hinaus, dass *Doorboard*-Leser es dennoch durchschnittlich länger am Text aushalten als die „Textfreaks“ in *Colosseum*, was zumindest möglicherweise auf ein konstruktivistisches Bemühen hindeutet, Bildinformationen zu erschließen.<sup>3</sup> An dieser Stelle wird deutlich, dass bei der Entwicklung von narrativer rezeptiver Kompetenz im Umgang mit Netzliteratur die visuelle Komponente – damit die Verstehensleistung von Bildinformationen – ein ganz integraler Bestandteil ist. Schwierigkeiten, sich an visuell präsentierte Inhalte zu erinnern, erscheinen in unserer Untersuchung in der Kopplung mit nicht-linearen Textstrukturen und den nicht zu umgehenden „Klickaktivitäten“ größer als in anderen Texten (60% bekennen sich zu Schwierigkeiten), obwohl Visualisierungen bekanntermaßen den Behaltenseffekt verstärken (vgl. Müller 1989, Kühn 1998).

## 3.2 Produktion eigener Hyperfiktionen

Um herauszufinden, inwieweit die Produktion einer eigenen *Hyperfiction* positiven Einfluss auf den kritisch-rezeptiven Umgang mit dieser Textsorte hat, erhielten die Studierenden den Auftrag, allein oder in der Gruppe eine solche zu verfassen. Entstanden ist eine inhaltlich breite Palette von Hyperfiktionen, die sehr unterschiedliche Genreelemente (*horror story*, *detective story*, *fairy tale*, *historiografic novel*, *slice-of-life-story*, etc.) verarbeiten.

Die angefertigten *Storyboards* dokumentieren, dass die Mehrzahl der Texte relativ komplexe narrative Strukturen aufweist (z.B. Labyrinth, Labyrinth-Tour – Suter, 2001, pp. 10-14), die wiederum auf komplexe Selektions-, Kombinations- und Perspektivierungsprozesse bei den Studierenden hinweisen (Pb8: „*Mein Erzählen lässt jetzt eine größere Tiefe und weitaus vielfältigere Perspektivierungen zu.*“).

---

3 Zusätzlich erwähnt sei hier, dass ca. 40% aller Leser beide Texte mit Unterbrechungen lesen (2-4 Mal) – eine durchaus eingeschriebene Eigenheit dieser Texte. Jedoch lassen sich ebenso Konzentrationsüberforderungen vermuten, wie sie auch von Ryan beschrieben wurden. (vgl. Ryan 2001, S. 265)





## 4 Zusammenfassung und Ausblick

Durch den genrepädagogisch-orientierten Ansatz der Beschäftigung mit Hyperfiktionen (Genres als *guideposts*) ist es in Ansätzen gelungen, diese Textsorte rezeptiv und produktiv verstehend für die Studierenden zu erschließen und sie als weiter entwickelte Formen postmodernen literarischen Erzählens zu werten und kritisch mit ihnen umzugehen. Der auf der Motivationsebene nachweisbare *backwash effect* für den Umgang mit tradierten Erzählformen unterschiedlicher medialer Bindung (Roman, Film, ...) stützt diesen Ansatz.

Schwierigkeiten bei der Rezeption von primär grafischen Oberflächen, die nicht nur illustrative, sondern auch sinngebende narrative Funktion haben, wurden deutlich. Um diese abzubauen, scheint es notwendig, auf relativ früher Stufe (bereits in der Schule) ein Sehen auszubilden, ein Sehverständnis, das mit der künstlerischen und medialen Entwicklung Schritt hält – damit ein Sehen, das dem dominanteren Alltagssehen und der Rezeption banaler Reproduktionsmedien konträr gegenüber steht. Die Ausbildung einer 5. Zieltätigkeit „Sehen“ für den Fremdsprachenunterricht ist von Schwerdtfeger bereits sehr früh gefordert worden und scheint im Zusammenhang mit experimentell digitalen Texten wieder hoch aktuell (*visual literacy*) (Schwerdtfeger, 1989; vgl. auch Blell, 2002). Eine kontinuierliche Entwicklung visueller Kompetenzen durch Bild und Film (traditionelle und experimentelle Strukturen) als inhaltlich-bedeutsame mediale Lernimpulse sind auch für den modernen (Fremd-)Sprachenunterricht unerlässlich.

Da digitale Hyperfiktionen ähnlich wie postmoderne literarische Texte auf Dezentrierung und Auflösung hinauslaufen, die (de-)konstruktivistischer Bedeutungszuweisungen bedürfen, erscheint es zusätzlich notwendig, Leseförderung und Medienerziehung (visuelle Erziehung) im Fremdsprachenunterricht stärker zusammenzubringen und nicht als separate Aufgaben zu betrachten. Auf Grund der rasanten technischen Entwicklung sollte damit relativ früh begonnen werden. Darüber hinaus sollen auch unterschiedliche mediale Formen populärer narrativer und interaktiver verbal-visueller Kunst kritisch in den Unterrichtsdiskurs mit einbezogen werden (*Sitcoms*, *Soaps*, interaktive computergestützte Mitschreibeprojekte, Computerspiele, *Videoclips*, etc.), sowohl rezeptiv als auch produktiv.

Das Schreibexperiment verdeutlichte, dass die Studierenden – auf der Grundlage des zugrundegelegten genre-orientierten Ansatzes – Hypertexte produzierten, die relativ komplexe narrative Strukturen aufwiesen und auf weitaus komplexere Kombinations- und Perspektivierungsprozesse hinwiesen als üblich. Der Umgang mit dieser Textsorte hat einen deutlichen „Schub“ erbracht bezüglich der Festigung und Weiterentwicklung erzählerischer Kompetenzen der Studierenden. In diesem Zusammenhang sei noch einmal der Gedanke der Entwicklung des „Erzählens als Schlüsselkompetenz“ (Nünning, 2003) aufgegriffen, der gerade im Zusammenhang mit neuen narrativen Erzählformen unbedingt weiter gedacht werden muss. Toolans Fragestellungen können hier als durchaus didaktisch weg-

weisende Fragestellungen für den schulischen und universitären Diskurs im Kontext der Entwicklung narrativer Kompetenz angesehen werden:

„Can we nurture the production of more complex stories (written or spoken) in children – and if so, how? What role do recall exercises, probe questions, and shared retellings play in the development of narrative skills? How does reading narrative relate to the writing of narrative, should the former be graded for optimal effectiveness, and how do we determine grades of narrative complexity or difficulty.“ (Toolan, 2001, S. 180)

Dass dies kein einfacher Weg sein wird, dokumentieren einige Probanden-Lehramtsstudierende, die bereits heute den sorgsam didaktischen Umgang mit der Textsorte Hyperfiktion im schulunterrichtlichen Geschehen anmahnen (z.B. Kraft 2003, S. 2):

„A negative aspect for better using not hyperfictions in class may be that the concentration on the story can be pretended: it is just too easy to click through it without reading or understanding. Therefore additional exercises outside the online world have to follow in order to re-check the results.“

## Literatur

### Printmedien

- Bazerman, Ch. (1997). The Life of Genre, the Life in the Classroom. In W. Bishop & H. Ostrom (eds.). *Genre and Writing. Issues, Arguments, Alternatives*. (pp. 19–26). Portsmouth, N.H: Boynton/Cook.
- Batinic, B. (2001). *Fragebogenuntersuchung im Internet*. Aachen: Shaker Verlag.
- Blell, G. (2002). Musikvideoclips im Englischunterricht: „medialer Himmel“ oder „mediale Hölle“? In: H. Decke-Cornill & M. Reichart-Wallrabenstein (Hrsg.). *Fremdsprachenunterricht in medialen Lernumgebungen*. (S. 195–208). Frankfurt: Peter Lang.
- Blell, G. (2004). (New)Media Literacy: Gedanken zur Entwicklung von fremdsprachiger Lesekompetenz bei der Arbeit mit Hyperfiction. In P. Bosenius & J. Donnerstag (im Druck).
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Coover, R. (1996). The Door. A Prologue of Sorts. In *Pricksongs & Descants*. (pp. 13–19). New York: E.P. Dutton & Co., Inc.
- Hallet, W. (2004). Ausflug ins Textuniversum. In *PRAXIS Fremdsprachenunterricht* 1, (S. 8–14).
- Horn, P. & Kronenberg, M. (2003). */tu:/ Become One*. (Seminararbeit, internes Ms.). Hannover.
- Kühn, O. (1998). *Video im Französischunterricht*. München: KoPäd.Verlag.
- Kraft, S. (2003). *Man and Beast*. (Seminararbeit, internes Ms.), Hannover.
- Leubner, M. (2001). Hyperfiction im Deutschunterricht. In: *Der Deutschunterricht* 2, (S. 44–57).
- Müller, H. (1989). Audiovisuelle Medien. In K.-R. Bausch u.a. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. (S. 266–268). Tübingen: Francke Verlag.

- Müller-Hartmann, A. & Schocker von Ditfurth, M. (2001). *Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen*. Tübingen: Gunter Narr.
- Müller-Hartmann, A. (2003). "And how does the story continue?" Der Hypertext als neue, elektronisch basierte narrative Form. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch 1*, (S. 32–36).
- Nünning, V. & Nünning, A. (2003). Narrative Kompetenz durch erzählerische Kurzformen. In *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch 1*, (S. 4–9).
- Nunan, D. (1992). *Research methods in Language Learning*. Cambridge: CUP.
- Ryan, M.-L. (2001). *Narrative as Virtual Reality: Immersion and Interactivity in Literature and Electronic Media*. Baltimore & London: The Johns Hopkins UP.
- Straub, J. (Hrsg.) (1998). *Erzählung, Identität und historisches Bewusstsein. Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Suter, B. (2001). Hyperfiction – ein neues Genre. In: *Der Deutschunterricht 2*, (S. 4–14).
- Toolan, M. (2001). *Narrative. A Critical Linguistic Introduction*. New York: Routledge.
- Schwerdtfeger, I. C. (1989). *Sehen und Verstehen. Arbeit mit Filmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. München: Langenscheidt.
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis. English in academic and research settings*. Cambridge: CUP.
- Todorov, T. (1976). The Origin of Genres. In *New Literary History* 8, 159–170.

### **Digitale Quellen**

- Brooks, K. (2002). Reading, Writing, and Teaching Creative Hypertext: A Genre-Based Pedagogy. In: *Pedagogy 3*. <http://muse.jhu.edu/journals/pedagogy/v002/2.3brooks.html>
- Montfort, N. (2001). The Girl & the Wolf. [http://beehive.temporalimage.com/content\\_apps41/app\\_b.html](http://beehive.temporalimage.com/content_apps41/app_b.html)
- Simanowski, R. (2000). Einige Vorschläge und Fragen zur Betrachtung von digitaler Literatur. <http://www.dichtung-digital.de/IASL-Forum/Simanowski-3-Juli-00.htm>.
- Tan, P. (1998). Doorboards. <http://web.mit.edu/21w765j/Spring98/p2/final2/philip/>
- Zotto, B. (1998). One O’Clock at the Collosseum. <http://web.mit.edu/21w765j/Spring98/p2/final2/colosseum/>